

# LÍNGUA ESTRANGEIRA COMO INSTRUMENTO DE PODER

**OLGA ALEJANDRA MORDENTE**

**RESUMO:** Neste artigo demonstramos o grande poder exercido pela língua, uma vez que ela, através de diálogos ou textos didáticos usados no ensino de uma língua estrangeira, pode ocultar ou explicitar a realidade, menosprezar ou prestigiar aqueles aos quais se dirige, sendo, assim, um instrumento de poder. Por isso, o professor deverá preocupar-se em ter uma visão crítica sobre o conteúdo que está sendo transmitido. Segundo Orlandi (1987), o discurso pedagógico, ou seja, o processo discursivo que se estabelece na sala de aula entre o leitor e o texto de língua estrangeira e sua interpretação, determina o “clima em sala de aula”, as leituras dos textos, as falas e suas circunstâncias. Concordamos com Orlandi quando afirma que o discurso pedagógico aparece como discurso de poder. Esse trabalho se baseia nos estudos de vários pesquisadores de universidades brasileiras, que contribuíram para a compreensão do discurso pedagógico como parte de uma teoria de construção do conhecimento.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino do italiano; textos didáticos; discurso pedagógico; instrumento de poder.

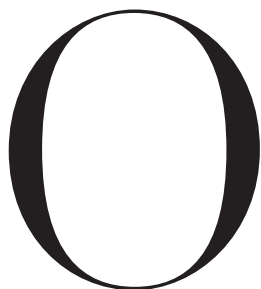


ABSTRACT: *Con questo lavoro vogliamo dimostrare che la lingua ha un grande potere dato che, attraverso dialoghi o testi didattici che vengono usati per l'insegnamento di una lingua straniera, può occultare o esplicitare la realtà, oppure disprezzare o esaltare coloro ai quali è rivolta, diventando così uno strumento di potere. Perciò il professore dovrà preoccuparsi di avere una visione critica di ciò che sarà trasmesso. Secondo Orlandi(1987) il discorso pedagogico, ossia, il processo discorsivo che si stabilisce in classe tra il lettore e il testo in lingua straniera, e la sua l'interpretazione, determina il "clima in classe", le letture dei testi, e il parlato e le sue circostanze. Concordiamo con Orlandi, quando afferma che il discorso pedagogico appare come discorso di potere. Questo lavoro si appoggia su vari studi di ricercatori di università brasiliane, che hanno contribuito alla comprensione del discorso pedagogico all'interno di una teoria della conoscenza.*

PAROLE CHIAVE: *insegnamento dell'italiano; testi didattici; discorso pedagogico; strumento di potere.*

ABSTRACT: *In this article we demonstrate how language exercises a great power, since through dialogue or didactic texts used in teaching a foreign language, it might obscure the reality or expose it, disregard or exalt those who we talk about. Thus, the language is an instrument of power, and for this, the teacher must have a critical vision about what is being transmitted. According to Orlandi (Orlandi, 1987), the pedagogical discourse, that is, the discursive process established in the classroom between the reader and the text of a foreign language, and its interpretation, determine "the atmosphere in the classroom," the readings of texts, the speech and its circumstances. We agree with Orlandi that the pedagogical discourse appears as a discourse of power. This work is based on the studies of several researchers from Brazilian universities, who have contributed to understand the pedagogical discourse as part of a theory of knowledge construction.*

KEYWORDS: *teaching a foreign language; didactic texts; pedagogical discourse; discourse of power.*



ensino de uma língua estrangeira deve desenvolver nos estudantes de Letras a capacidade de usar a língua para vários objetivos, em diversos contextos e situações. Será, então, uma tarefa agradável se estimularmos a criatividade do aluno por meio do contexto e da semântica de um determinado discurso, permitindo-lhe desenvolver uma estrutura narrativa, descritiva e dialógica.

Uma vez estabelecida essa tipologia, será necessário adquirir a habilidade da leitura. Ler, com efeito, representa um trabalho de linguagem. Ler é encontrar sentidos. Mas o que significa sentidos em língua estrangeira? O professor deve preocupar-se com a visão crítica do que está sendo transmitido. Essa é uma condição necessária para que o conhecimento tenha sentido e valor de aprendizado para o aluno. A partir dessa premissa será desenvolvido o eixo desta pesquisa que levará a reflexões, análises e propostas para um melhor ensino da língua estrangeira nos cursos de Letras.

O discurso consiste na prática linguística de um sujeito em determinadas condições de produção (sociais, políticas, históricas). O texto é, então, considerado como produto de um discurso. A Análise do Discurso parte do texto, fazendo a trajetória do sujeito que o produziu, passando pelas condições de sua produção, para voltar finalmente ao texto e compreendê-lo. Assim, aqui, pauta-se na prática de um sujeito em determinadas condições de produção. Impõe-se, consequentemente, o relevante problema da produtividade do discurso, uma questão inexaurível.

Inicialmente, o discurso é tomado como único lugar em que se pode dar a produção da significação, ou seja, a semiose. Portanto, diremos que é produtivo quando gera significação e informações novas, isto é, numa reelaboração parcial de uma visão do mundo. Valeria a pena lembrar aqui, a esse respeito, o que Fries (1958) chamou de “significado sociocultural”. A maioria dos professores de língua estrangeira concordará com Fries (que, além de ser um eminente cientista linguístico, foi, durante muitos anos, um líder nos métodos de ensino de inglês, como língua estrangeira), quando este diz que o significado linguístico sem significado sócio cultural constitui num mero verbalismo.

Se quisermos que nossos alunos fiquem habilitados a usar a língua estrangeira para expressar seus significados pessoais de um modo que seja compreensivo ao locutor nativo, eles deverão ir além do significado linguístico e ingressar nessa área da convenção social, no emprego de palavras e na entonação.

Os diálogos ou os textos didáticos usados no ensino de uma língua estrangeira exercem um grande poder. Podem ocultar ou explicitar a realidade, menosprezar ou prestigiar aqueles aos quais se dirigem.

O discurso pedagógico, ou seja, o processo discursivo que se estabelece na sala de aula entre o leitor e o texto de língua estrangeira sobre objetos de conhecimentos, é um tema de grande importância para conhecer a relação ensino-aprendizagem que se faz na universidade, em especial a abordagem sobre os conteúdos. A interpretação desse discurso pedagógico, expressão empregada por Orlandi (1987), compreende o “clima da sala de aula”, as leituras dos textos, as falas e suas circunstâncias. Portanto, diferentes tipos de discurso pedagógico podem ser categorizados.

Orlandi (1987, p. 15) apresenta três grandes modos organizacionais do discurso: o lúdico, o polêmico e o autoritário.

O lúdico seria a forma mais aberta e democrática, com menor grau de persuasão e com tendência a menor uso do imperativo e da verdade única e acabada.

O polêmico possui um certo grau de instigação, visto que apresenta argumentos contestáveis. Há uma luta na relação entre os interlocutores, e uma voz tenderá a derrotar a outra. Pode ser encontrado em situações muito variadas, como numa defesa de tese ou numa aula.

O discurso autoritário é, por excelência, persuasivo. Nele o processo de comunicação (eu-tu-eu) desaparece e o “tu” transforma-se em mero receptor, sem qualquer possibilidade de interferir e modificar aquilo que está sendo dito, já que o discurso pedagógico é um mero transmissor de informações e sem sujeito somente nesse tipo de discurso (o sujeito estaria no cientista que fala através do professor). Nos cursos de formação de professores de língua estrangeira das universidades, o discurso pedagógico se dá basicamente em função de textos escritos ou textos didáticos, em torno dos quais os interlocutores,

o professor e o aluno, falam e passam pelo dizer de quem escreveu o texto. O discurso autoritário não dá oportunidade ao aluno de manifestar seus conhecimentos ou de deixar fluir sua imaginação, intuição e sensibilidade.

Em geral, surge uma fala monótona do professor que pode camuflar o autoritarismo. Concordamos com Orlandi, quando afirma, na obra já citada, que o discurso pedagógico aparece como discurso do poder. Podemos constatá-lo quando cria a noção de erro e, portanto, o sentimento de culpa, por parte do aluno, pela não compreensão do que foi transmitido. A situação de ensino é dominada pela contagem de erros através das provas ou exercícios, cuja formulação é “Responda”. A estratégia básica das questões passa a adquirir a forma imperativa.

Algumas características, e não ideais, apresentam-se no discurso pedagógico autoritário. Entre elas está a falta de interlocução. O locutor é indiferente e pensa: “Eu estou aqui para ensinar, se os ouvintes aprendem, ou não, é outra coisa”. A locução assim colocada é pobre e determina o silêncio do ouvinte, estabelecido pela linguagem indiferente, pela ausência de significação para ele; e o locutor tem o domínio exclusivo do referente, que anula o saber do outro. No entanto, este suposto domínio geralmente está preso aos rituais dos textos didáticos e priva estudantes e professores da liberdade de criar e de expressar novos sentidos para o referente.

É possível que uma mudança real das instituições educacionais se dirija para a concretização da docência como pesquisa do conhecimento desmistificado e para o reconhecimento do educando-educador como sujeitos do ensino-aprendizagem e intérprete-autor do conteúdo do conhecimento.

No ensino de línguas estrangeiras, o discurso pedagógico autoritário consiste em aquisição de informações; é um ensino preocupado mais com a variedade e quantidade de noções, conceitos e informações do que com a formação do pensamento reflexivo. O professor deve conscientizar-se de que o ensino das línguas tem de ser cada vez mais crítico, interdisciplinar, para que o aluno possa, ao mesmo tempo, aprender uma língua e desenvolver sua criatividade e inteligência. A verdadeira aprendizagem dá-se no exercício operacional da inteligência. Só se realiza realmente quando o aluno elabora seu conhecimento, seus discursos e produz uma visão de mundo. Esse sujeito é produzido por seus discursos, que são, por sua vez, produtivos, pois geram novas informações.

Este trabalho é uma opção que fizemos, influenciados pelos estudos de vários pesquisadores de universidades brasileiras, que contribuem para a compreensão do discurso pedagógico dentro de uma teoria de construção do conhecimento.

Queremos lembrar aqui a importância do cognitivismo para o papel do professor, que consiste em reconhecer o valor da atividade mental na aprendizagem. Esta noção é muito importante no ensino de uma língua estrangeira, pois significa que o aluno irá assimilar

as novas informações sobre a base de conhecimentos da língua materna. Na nova língua ele terá que dominar um novo sistema para entender e ser entendido. Não poderá criar novos enunciados, enquanto não dominar as regras desta nova língua. É preciso, desde o início, que o aluno participe ativamente do processo ensino-aprendizagem e não se limite a assistir à aula como simples espectador.

Não se pode ignorar que o aluno é um ser inteligente, que adquiriu o uso significativo de sua língua nativa, dentro de um contexto cultural. Nada mais natural e mais lógico para ele, portanto, que a nova língua lhe seja apresentada da mesma forma, representando pessoas a expressarem seus pensamentos, modos de vida e a comunicarem-se de acordo com esse contexto. Destacam-se, aqui, o desencanto e o desinteresse de muitos alunos de línguas estrangeiras, quando se defrontam com métodos, cujo discurso não atende a essa expectativa de expressão.

A situação de ensino-aprendizagem, entendida também em seu sentido global, deveria procurar a superação da relação opressor-oprimido. Tais desigualdades estão sempre hierarquizadas, de forma que quem fala detém o poder, o saber e o fazer, e os dominados são os que ouvem e não sabem que são conduzidos.

A maior parte das perguntas que o professor faz nasce de um contexto de comunicação artificial. Não se trata de uma pergunta verdadeira, uma vez que quem a formula sabe a resposta. Não se trata de mensagem com um sentido autêntico, pois o destinatário já conhece o conteúdo. No entanto, “o professor pode colocar-se de forma polêmica e construir seu texto, seu discurso e deixar espaço para o ouvinte” (ORLANDI, 1987, p. 32-33). Por parte do aluno, uma maneira de instaurar a polêmica é exercer sua capacidade de discordância, isto é, não aceitar aquilo que o texto propõe, demonstrando sua capacidade como ouvinte. O discurso pedagógico não autoritário contribui para a compreensão de uma sociedade aberta ou democrática.

Neste trabalho, partimos do pressuposto básico de que o estudo do livro didático não pode ser feito focalizando-o isoladamente. Já vimos que o discurso do poder está implícito no livro didático. A seguir, veremos como o ensino do italiano nesse discurso de poder não está, mas precisa ser inserido no contexto mais amplo de uma nova política educacional da escola secundária.

Houve, no final da década de 80, um crescente protesto das Associações de Professores de Língua Estrangeira contra o que se chamava de monopólio da língua inglesa. A proposta alternativa seria a implantação de um plurilinguismo na escola. Na área de Línguas Estrangeiras Modernas, o termo plurilinguismo refere-se à possibilidade de incorporar no currículo escolar as línguas estrangeiras como oferta de disciplinas. Trata-se, portanto, de poder optar por uma Língua Estrangeira Moderna e não de estabelecer uma situação de uso simultâneo de múltiplas línguas estrangeiras na escola. Não se trata, aqui, de

fazer uma apologia das letras estrangeiras, nem de provar a superioridade de uma sobre as outras. A uma política educacional compete garantir a livre escolha como princípio pedagógico. Por meio de levantamentos criteriosos e objetivos não será difícil avaliar que línguas deveriam ser ensinadas.

A forte expansão cultural anglo-americana assegurou, sem dúvida, o lugar de destaque ao inglês. Ele é ensinado na grande maioria das escolas paulistas, da capital às pequenas cidades do interior.

Fatores econômicos e políticos favoreceram o predomínio da língua inglesa como língua estrangeira moderna no currículo escolar. No século passado, a Inglaterra controlava a nossa economia, e a França, nossa moda e cultura. Em princípios deste século, até os anos 50, predominou o francês. Muitos estudantes secundaristas dos anos 50 e 60 sabem o quanto lhes valeu estudar o francês, o inglês e o espanhol, além do latim. Mas os “anos dourados” não voltaram. Os tempos mudaram, o Brasil mudou e o mundo mudou. A partir das primeiras décadas deste século, os Estados Unidos assumiram o controle da economia e a França foi perdendo lentamente sua hegemonia cultural.

Depois da Segunda Guerra Mundial, com a decadência da Europa e com o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa (rádio, cinema, televisão), os Estados Unidos começaram a controlar a cultura em nosso país. Além desses motivos, quase universais e conhecidos pela maioria dos educadores, existem outros, mais específicos.

Quando estudamos o sistema educativo de um país e, nele, o percurso do ensino das línguas estrangeiras, podem-se perceber as influências culturais, econômicas e políticas que aí atuaram historicamente. Dependendo das línguas ensinadas, pode-se dizer que influências atuaram nesse país.

A língua estrangeira a ser implantada é, ou tende a ser, sempre, a que detém o poder econômico, social e político. Um exemplo clássico é o da língua latina. O latim, instrumento da expansão do Império Romano, desintegrou-se juntamente com este. Preservado por uma reduzidíssima elite, quase que exclusivamente ligada à Igreja Católica, resistiu por longo tempo, mas se estancou como língua, tendo desaparecido junto com a estrutura político-administrativa do Império Romano.

A influência da produção tecnológica e cultural em língua inglesa tornou-se cada vez mais real, mesmo no contexto cultural dos países de outras línguas européias de prestígio, como a França, a Itália, a Alemanha e a Espanha. O idioma inglês introduziu-se até nos currículos e veículos de massa de países socialistas, como Cuba e Rússia.

A possibilidade de uma segunda língua, escolhida pela comunidade, permite que os alunos possam optar por outra que não seja o inglês, como o italiano e o espanhol, por exemplo. Aprendendo-se só e exclusivamente uma língua obtém-se a fixação de um único

referente estrangeiro como padrão cultural. Conhecer, por opção, uma ou duas línguas significa contato com outras culturas e não uma cultura imposta pela ditadura atual do monolinguismo. Devemos considerar, também, que através da aprendizagem das línguas, formam-se homens com maneiras diferentes no pensar, sentir ou agir.

Por tudo isso, o monolinguismo na escola pública não deveria existir. Não estamos propondo que o inglês seja abolido, nem estamos negando seu predomínio como língua universal deste milênio, cujo valor cultural é absolutamente inegável. A este respeito, concordamos com Gonzalez (1987, p. 65) quando fala em “abolir o monopólio”.

Segundo Paes de Almeida (1987, p. 51), existem critérios explícitos pelos quais se poderia justificar a inclusão prioritária de uma língua estrangeira moderna no currículo escolar. São eles:

1. vizinhança
2. terceiro-mundismo
3. força econômica
4. interesses específicos
5. produção de conhecimentos, cultura e acesso à tecnologia.

Vamos examinar sua relativa importância na seleção e manutenção da língua estrangeira no currículo escolar, especialmente da escola pública.

#### 1. Vizinhança

Se aprendermos a(s) língua(s) dos países vizinhos, promoveremos o bom entendimento, o desenvolvimento cultural e comercial com eles. Esse critério tem sido proposto e assumido claramente na recente proposta do Governo do Estado de São Paulo, em favor do espanhol, reimplantando-o, visando à nossa integração com os demais países da América Latina. Em 14 de fevereiro de 1987, foi inaugurado o Instituto Latino-Americano, com a finalidade de apoiar todas as iniciativas de integração dos países latino-americanos; e, em 7 de agosto de 1987, foi assinado o decreto pelo qual se criam, na rede pública do Estado, Centros de Línguas que oferecem cursos de espanhol, italiano e outras línguas, a partir de março de 1988.

#### 2. Terceiro-mundismo

Faz parte do processo de implantação da ideologia que mascara as intenções do monopólio econômico imperialista. Dentro da dicotomia existente entre países ricos e pobres, desenvolvidos e subdesenvolvidos, o critério do terceiro-mundismo estabelece a prioridade de introduzirem-se nas escolas públicas as línguas dos parceiros dominados em vez



de as línguas hegemônicas das culturas do primeiro mundo. O espanhol seria um forte candidato.

### 3. Força econômica

É o poder da indústria e do comércio exterior, transformados em influência política de um país e sua língua; como também a pressão por um meio de comunicação de larga escala nas telecomunicações, viagens e turismo internacionais.

### 4. Interesses específicos

Entre dois ou mais países de línguas diferentes, pode ser necessário aprenderem-se, formalmente, na escola, as respectivas línguas. A formação de um mercado comum latino-americano, como o europeu, impõe a vigência desse critério.

### 5. Produção de conhecimento, cultura e acesso à tecnologia

A pesquisa científica produzida no país, onde uma língua é falada, é publicada nessa língua. A produção e publicação culturais do país são elementos-chave desse critério.

Esses são alguns dos critérios que levam as pessoas a escolherem uma língua entre centenas de outras. Num país livre, nenhuma língua estrangeira permanece hegemonicamente colocada no currículo escolar. O ideal seria que se criassem condições para mais de uma língua.

O Brasil é uma nação apoiada num pluralismo linguístico na sua formação étnica. Além do substrato indígena ao qual se superpõe o português, temos as línguas africanas, trazidas pelos escravos, as línguas dos imigrantes, principalmente o italiano, o espanhol, o alemão e o francês, que veiculou e ainda veicula a cultura erudita, e o inglês, que viria fundamentalmente dar impulso à tecnologia e ao comércio. Não devemos perder a consciência da nossa identidade e esquecer nossas raízes, pois o Brasil faz parte da América Latina.

Qualquer ideologia política ou discurso de poder pode manifestar-se nos textos didáticos de língua. A ideologia acha-se a tal ponto presente em todos os atos e gestos dos indivíduos que chega a ser indiscernível da sua experiência vivida. Ninguém sai neutro do discurso pedagógico, pois cada palavra tem um peso ideológico importante. Portanto, a língua deve ser ensinada como instrumento de reflexão e de crítica, pois, afinal, não é apenas um fenômeno social e político. Através do conceito da sociabilidade da produção linguística, no nível semântico-lexical aparece o componente da ideologia, que dirige nosso comportamento de modo inadvertido.

Não faremos aqui, pois não é nosso objetivo, um estudo teórico aprofundado do conceito de ideologia, nem a indicação da trajetória e das diferentes nuances significativas que muitos autores já abordaram. Apoiar-nos-emos em Althusser que, em *Ideologia e apare-*

*lhos ideológicos do Estado* (1974), afirma que “a ideologia é a maneira pela qual os homens vivem a sua relação com as condições reais de existência, e esta relação é necessariamente imaginária”. Podemos dizer, então, que ela é conservação e resistência às modificações. O novo põe em perigo as bases por ela estabelecidas.

Toda autoridade procura, segundo seus sistemas políticos, legitimar-se e, para tal, é necessário que haja correlativamente uma crença por parte dos indivíduos nessa legitimidade. Como fazê-lo? Através dos aparelhos ideológicos: rádio, televisão, jornais, livros. Esses aparelhos servem de veículos – meios de ocultação e de distorção da realidade – e na maioria das vezes assumem uma postura supostamente neutra. O livro didático é um exemplo típico: está formando gente passiva; serve para ocultar a realidade. impõe, do começo ao fim, modelos fixos sobre a realidade dos homens, suas atividades, seus trabalhos, suas inquietudes, sem propiciar uma reflexão crítica sobre outros possíveis modelos de vida que existem numa sociedade moderna.

Decidir-se pelo não uso do livro didático não significa não ter uma direção, mas ser autor, ser construtivo: “Significa decidir-se pela autonomia e pela participação na busca de novos caminhos” (GADOTTI, 1987, p. 42). Essas são as exigências pedagógicas primeiras, colocadas por Gadotti, segundo o qual autonomia e participação significam busca de novos métodos, novos caminhos.

As mensagens ideológicas, veiculadas por diferentes meios, entre os quais se destacam os livros didáticos, transmitem valores que não correspondem às necessidades e aos interesses da classe estudantil.

Se analisarmos alguns textos didáticos aparentemente neutros, podemos perceber que estão impregnados de conteúdos ideológicos dominantes, isto é, camuflam as reais condições da situação social do país e da cultura em estudo. Nesses textos, ocorre um processo de desvirtuamento da própria representação, que perde sua possível objetividade, ou seja, está em foco a função dissimuladora do poder de dominação existente nas relações sociais, entre os vários grupos, no interior da sociedade. Assim, em termos globais, o grupo social dominante, que produz os textos didáticos para o ensino da segunda língua, vai mantendo-se no poder, assegurando a realização de seus próprios objetivos e a satisfação de seus interesses. Deste modo, ideologia quer dizer aqui um conjunto de idéias, conceitos e valores assumidos, organizados sistematicamente e apresentados com um objetivo bem específico: justificar e defender determinada prática política.

A tudo isto se agrega o culto pelo princípio de autoridade. Este ensino privilegia certos tipos de universos e subuniversos de discurso, relegando em segundo plano a realidade social e cultural do aluno.

O discurso do livro didático de língua italiana poderia ser diferente, mas exigiria um professor diferente. Geralmente, ele é pouco criativo e é repetitivo nas diferentes situ-

ações que os livros de italiano apresentam como novidades. No entanto, se for treinado adequadamente, um professor será capaz de discernir se o discurso do texto apresenta os padrões linguísticos e culturais do sistema a ser estudado.

## Referencias Bibliográficas

- ALTHUSSER, L. *Ideologias e aparelhos ideológicos do Estado*. São Paulo: Martins Fontes, 1974.
- FRIES, C.C. Meaning and linguistic analysis. *Language*, v. 30, n. 1, p. 57-68, 1954.
- FIORIN, J.L. *Elementos do discurso*. São Paulo: Contexto, Edusp, 1989.
- GADOTTI, M. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. 7.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.
- GONZALEZ, M.M. Pluringuismo e democracia. *Seminário sobre o ensino do italiano em São Paulo: objetivos e perspectivas*. São Paulo: USP/FFCHL/DLM, 1987.
- ORLANDI, E.P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- PAES DE ALMEIDA FILHO, J.C. Língua estrangeira moderna: com quais línguas preencher a disciplina. *Seminário sobre o ensino do italiano em São Paulo: objetivos e perspectivas*. São Paulo: USP/FFCHL/DLM, 1987.